

Kolb, Günter

## Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 117-122. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Kolb, Günter: Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 117-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231993 - DOI: 10.25656/01:23199*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231993>

<https://doi.org/10.25656/01:23199>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

**Zeitschrift für Pädagogik**

13. Beiheft

# **Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern**

Bericht über den 5. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes  
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen  
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.  
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976  
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.  
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -  
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesell-  
schaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

# Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort. . . . .	5

## *A. Abhandlungen*

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie . . . . .	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. . . . .	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? . . . . .	57

## *B. Berichte der Arbeitsgruppen*

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW . . . . .	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation . . . . .	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht . . . . .	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen . . . . .	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen . . . . .	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich . . . . .	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle . . . . .	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik . . . . .	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung . . . .	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem . . . . .	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung . . . . .	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft? . . . . .	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation . . . . .	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik . . . . .	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive . . . . .	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien . . . . .	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion . . . . .	343

## Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht\*

### *Vorbemerkung*

Bei der Lektüre der im folgenden ausgearbeiteten Punkte über die Arbeit der AG des Duisburger Kongresses der DGfE könnte sich der Eindruck aufdrängen, daß das vorgelegte Ergebnis inhaltlich und formal den Stand des o.g. Problembereichs repräsentiert. Vor einem solchen Eindruck ist zu warnen, nicht nur weil eine zusammenfassende Berichterstattung immer idealisieren, verkürzen und egalisieren muß, sondern auch deswegen, weil sich die Arbeit der Gruppe aus vielen Gründen (z.B. unterschiedlichen Interessen der Teilnehmer) in ihrem Gesamtergebnis als vorläufig, un abgeschlossen, ja z.T. als äußerst disparat erwiesen hat. Man mag das – im übrigen auch im Urteil der Gruppe – als typisch für den Stand der Theorie und Praxis mediendidaktischen Denkens und Handelns ansehen, hinter dem sich eine Disziplin verbirgt, die in sich widersprüchliche, z.T. sich gegenseitig (vermeintlich) ausschließende Ansätze und eine Vielfalt noch völlig ungelöster wissenschaftlicher und praktischer Probleme zeitigt.

### *I. Allgemeine Thesen*

1. *Mediendidaktik* kann nur als Teilaspekt allgemeindidaktischer Überlegungen verstanden werden, also nicht als ein in sich abgeschlossenes (und sich abschließendes) erziehungswissenschaftliches Bezugsfeld. Daraus kann geschlossen werden, daß aus dem Verständnis von Didaktik (und damit auch Unterricht) Begriff und Konzeption(en) von Mediendidaktik gewonnen werden müssen, bzw. daß aus den vorliegenden verschiedenen Mediendidaktiken deren Konzept von Unterricht bzw. Didaktik erschlossen werden kann. Dies könnte vor allem in der Beantwortung der Frage deutlich werden: Was sollen Medien im Unterricht bewirken, bzw. mit welcher Intention und Funktion sind sie als Elemente von Unterricht zu verstehen, die ihn mitkonstituieren?

2. Eine erste, noch nicht differenzierte Antwort auf die gerade formulierte Frage lautet aus der Sicht der Gruppe, daß trotz der unterschiedlichen Verwendung des Begriffs „Mediendidaktik“ und damit auch „Medium“ folgende Grobeinteilung vorgenommen werden kann:

---

\* Arbeitsgruppenleiter: GÜNTER KOLB

Protokollant: K. HAGE

Referenten: W. HAGEMANN, Gerd Krauth und Gerhard Tulodziecki

- a) Mediendidaktik setzt sich mit der Verwendung von Medien als vorfabrizierte Träger von Lehrfunktionen auseinander, deren charakteristisches Merkmal es ist, lehr-(lernziel-)bezogen zu arbeiten.
- b) Mediendidaktik zielt auch darauf ab, Medien als vorgefundene Erscheinungen der sozialen und technischen Umwelt zu interpretieren, bzw. deren Rolle als Sozialisationsagenten in didaktischen Bezugsfeldern zu ermitteln.
- c) Schließlich bezieht die Mediendidaktik ebenso die Frage nach den Medien als Elemente „offener“ Lernprozesse und -situationen ein, besonders unter dem Aspekt der Selbstproduktion und -artikulation. Neben dem instrumentellen Aspekt des Umgangs mit Medien wird also der konstruktiv-konstitutive Aspekt betont.

3. *Medienforschung* im Hinblick auf die Verwendung von Medien in unterrichtlichen Zusammenhängen ist bis heute Teil der Unterrichtsforschung, wie sie im Rahmen der empirischen Sozialforschung und psychologischer Experimentalprogramme entwickelt wurde. Von daher legitimieren sich weitgehend die Forschungsmuster, -standards, -instrumente, -methoden usw. Vielfach wird gerade hier Evaluation (in ihren vielfältigen Formen) und Medienforschung gleichgesetzt.

Bezüglich der Medienforschung scheint es unumgänglich zu sein, das den jeweiligen Forschungsprojekten zugrundegelegte (Vor-)Verständnis von Unterricht offenzulegen. Vielfach drängt sich der Eindruck auf, daß Unterricht als Handlungsgefüge mit invarianter Struktur angesehen wird.

4. *Wissenschaftstheoretisch* gesehen liegen nur wenige ausformulierte Aussagen oder Ansatzpunkte vor, die sich unmittelbar auf die Mediendidaktik beziehen. Bezieht man jedoch u. a. wissenschaftstheoretische Überlegungen aus dem Bereich Didaktik mit ein, so ergeben sich daraus Folgerungen für die Mediendidaktik. Besonders unter dem Aspekt empirisch-analytisch erweiterter didaktischer Forschung finden sich deutlicher artikulierete wissenschaftstheoretische Überlegungen.

5. Überblickt man die bisherige Entwicklung der Mediendidaktik und Medienforschung in der Bundesrepublik, so ergibt sich – ähnlich wie im Rahmen der Curriculumdiskussion – die Feststellung, daß das Sprachverwirrspiel um die Begriffe und Konzepte der Unterrichtstechnologie, Mediendidaktik, Didaktik der Medien, Medienpädagogik usw. immer komplizierter und (scheinbar) anspruchsvoller wird, gleichzeitig für didaktische Praxis vielfach folgenlos bleibt. Von daher kann nicht davon ausgegangen werden, daß die „Medienpraxis“, wie sie sich theoretisch und forschungsmäßig dokumentiert, geeignet ist, die Verwendung von Medien in unterrichtlichen Zusammenhängen voranzutreiben.

## *II. Thesen zu zwei mediendidaktischen Konzeptionen<sup>1</sup>*

6. Im Rahmen der Gesamtauseinandersetzung über mediendidaktische Probleme lassen sich einige markante Positionen idealtypisch skizzieren, die im übrigen deutliche Affinitäten zur Entwicklung der Diskussion über Curriculumtheorie, -entwicklung, -forschung etc. aufweisen, ja sich mit ihr teilweise überschneiden bzw. decken.

<sup>1</sup> Wir greifen die zwei Ansätze heraus, die sich in der Gruppenarbeit gegenüberstanden, nämlich den stärker unterrichtstechnologisch orientierten und den mehr „medienkritischen“ Ansatz.



7. Mit der „unterrichtstechnologischen Wendung“ (FLECHSIG) in der Didaktik ist jener Punkt angedeutet, von dem aus die Rezeption der vorgängigen – vor allem amerikanischen – Theorie und Praxis der Mediendidaktik sich vollzog. Trotz der zu diesem Zeitpunkt schon entwickelten didaktischen Reflexion P. HEIMANNS bezüglich der Medienverwendung übersah man bei der Übernahme unterrichtstechnologischer Argumentationen potentiell andere Begründungs- und Verwertungszusammenhänge mediendidaktischen Denkens und Handelns. In dieser Position werden Affinitäten deutlich zur „geschlossenen“ Curriculumentwicklung.

Bezüglich der Medienverwendung herrschte der Typ der Medienvergleichsuntersuchungen vor, die sich des Arsenal der empirisch-analytischen Forschungsmethoden bedienen, dies jedoch vielfach unter naiv-positivistischer Perspektive.

Auch die Kritik und die daraus resultierende Modifikation des unterrichtstechnologischen Ansatzes sowie die entsprechenden Forschungsvorhaben hielten an den empirisch orientierten Forschungsmethoden fest, wenn auch mit komplexen Verfahren und Standards und einem selbstkritischen Anspruch.

8. Die stärker sich an die Unterrichtstechnologie anlehrende Mediendidaktik könnte sich z.B. von folgender Fragestellung leiten lassen: „Wie sollen Medien gestaltet und verwendet werden, damit sie einen Beitrag leisten, die in der Bildungsdiskussion als erstrebenswert ausgewiesenen Bildungsziele zu erreichen? In dieser allgemeinen Frage deutet sich an, daß bestimmte Vorleistungen vorhanden sein sollten, ehe Probleme der Mediendidaktik einer empirischen Behandlung zugänglich gemacht werden (TULODZIECKI)“, nämlich die „Entscheidung über Bildungsziele“ sowie die Auslegung von Gestaltungs- und Verwendungsverfahren für Medien im schulischen und gesellschaftlichen Feld im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit zur Erreichung der angestrebten Bildungsziele“ (ders.). Entscheidend für solche Fragestellungen bzw. deren forschungsmäßige Lösung ist nun nicht, das Problem der „Vorleistungen“ weiter zu ergründen, sondern der Schwerpunkt liegt vielmehr in der Kontrolle (aber auch Entdeckung) von Mikrovariablen des Lehr-Lernprozesses, die einen Betrag zur effektiven Gestaltung und Verwendung von Medien, d.h. ihrer „Wirkung“ leisten. Zumeist meint in diesem Zusammenhang der Begriff „effektiv“, einen sicheren Weg zu finden, Lernende so genau wie möglich dahin zu führen, wohin sie nach vordefinierten Zielen kommen sollen; d. h. das Forschungsinteresse liegt vorwiegend darin, Unterricht bzw. die Lehr- und Lernorganisation zu optimieren. Bei der forschungsmäßigen Umsetzung dieser Aufgabe steht den Forschenden ein ausdifferenziertes, wissenschaftlich vielfach erprobtes Instrumentarium zur Verfügung, wobei großer Wert auf die penible Einhaltung dieser vorliegenden Forschungsstandards, wie sie die empirische Unterrichtsforschung zur Verfügung stellt, gelegt wird. Vielfach werden methodische/methodologische Aspekte solcher Projekte zum „erkenntnisleitenden Interesse“ hochstilisiert, wobei der Kontext, in dem solche Untersuchungen stehen, zweitrangig wird. Aus diesem Grund zeichnet sich gerade diese Art von Forschung durch eine weit vorangetriebene Methodendiskussion aus, die ein kritisch aufgearbeitetes Repertoire an Untersuchungs- und Auswertungsinstrumentarien anzubieten hat. Die Frage bleibt, wie ein solches Konzept von Medienforschung und auch Mediendidaktik, das durchaus „interessante Einzelergebnisse hervorgebracht“ (TULODZIECKI) hat, auch für andere Konzeptionen von Mediendidaktik und -forschung verfügbar gemacht werden kann, ohne die hinter der Unterrichtstechnologie stehende unterrichtstheoretische Position zwangsläufig mitübernehmen zu müssen.

9. Aus der in Punkt 7 schon angesprochenen Kritik an der Unterrichtstechnologie sowie aus dem Verständnis, Alternative zum Lernzielfetischismus und zur Curriculumeuphorie sein zu wollen, entwickelte sich ein mediendidaktischer Ansatz, der z.Z. unter den Schlagworten „kommunikationsorientierte“, „emanzipationsorientierte“ oder auch „kritische“ Mediendidaktik subsumiert werden kann.

Ähnlich wie in der Curriculumdiskussion wird das technologische Verständnis von Unterricht auf dem Hintergrund der Analyse gesellschaftlicher Praxis kritisiert. In der Aufhebung der Trennung von Unterrichts- und Massenmedien konstituiert sich dieser Ansatz u.a. „aus der kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Formbestimmtheit (massen-)medialer Produktion, Distribution und Konsumtion als Teil gesellschaftlicher Praxis und damit verbundener Machtverhältnisse und deren Einfluß auf den fortschreitenden Prozeß der Verdinglichung der Lern-, Erkenntnis-, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen unter einem vorgängigen emanzipatorischen Erkenntnisinteresse“ (KRAUTH). Zentrale Begriffe einer so verstandenen Mediendidaktik werden u.a. aus der Frage abgeleitet, welche realen Probleme sich in der alltäglichen schulischen und außerschulischen Praxis stellen, in der die Medien als ein Konstituens gesellschaftlicher Verhältnisse vorzufinden sind. Begriffe wie „Lebenswelt“, „Alltagsbewußtsein“, „Alltagspraxis“ usw. machen deutlich, daß nicht „artifizielle Situationen“ (KRAUTH) Ausgangspunkt der Reflexionen und praktischen Medienarbeit sein können, wobei solche Begriffe ihrerseits u.a. aus theoretischen Ansätzen wie dem des symbolischen Interaktionismus, des historischen Materialismus, der kritischen Theorie, der Verdinglichungstheorie (LUKACZ) usw. abgesichert werden.

Die knappe Charakterisierung dieses Ansatzes macht deutlich, daß sich eine solche Position u.a. durch ihre Rückbesinnung auf makrosoziologische Aspekte kennzeichnen läßt, wobei gerade auch die Frage der „Vorleistungen“ (vgl. Punkt 8) zu einer wesentlichen Dimension „kritischer Mediendidaktik“ wird.

10. Diese Kritik im mediendidaktischen Bereich trifft zusammen mit der konzeptionellen und vor allem auch methodologischen Kritik an empirischen Medienforschungsvorhaben, sie stößt gleichzeitig auf eine neue Betrachtung der empirischen Unterrichtsforschung, ja sie versucht sich zugleich in einem neuen Forschungsansatz, der vorgibt, eine andersartige für die bisherigen Handlungswissenschaften nicht vorfindbare Strategie konzeptionell zu entwickeln, nämlich die Handlungsforschung in Form des Versuchs „einer sich dialektisch verstehenden Untersuchungs- und Handlungsstrategie“ (KRAUTH).

Handlungsorientierte Medienforschung versteht sich als Teil kritischer Sozialforschung, die ihren Forschungsinstrumentarien (im übrigen auch den konventionellen Instrumenten empirischer Sozialforschung) die „Funktion der Selbstaufklärung, Selbstkontrolle und Selbststeuerung“ (KRAUTH) unterlegt. Ein wesentliches Moment ist die Aufhebung einer strikten Trennung zwischen „Forschungsprozeß“ und dessen Auswertung für konkret praxisbezogene Fragen. Vielmehr ist Handlungsforschung dadurch gekennzeichnet, daß Forschungsprojekte von vornherein als Praxis verändernde Prozesse angesehen werden. Die klassische Einteilung der empirisch-analytischen Forschung von forschendem Subjekt und beforschtem Objekt wird damit aufgehoben. Weitere Merkmale eines so verstandenen Forschungsansatzes sind die der „Situationsbezogenheit“ (Gegenstand und Ausgangspunkt sind die „lebensweltlich verankerten Denk- und Handlungsmuster der im pädagogischen Feld Handelnden“); der „Offenheit“ (i.S. „der pragmatisch-flexiblen Aufgabendifferenzierung im Prozeß des gemeinsamen Handelns“), die „Basiserweiterung“ („der Forschungs- und Entwicklungsprozeß ... wird von allen an der Unter-

suchungs- und Entwicklungsarbeit Beteiligten gemeinsam getragen“.); das „Projekt“ (das als Möglichkeit betrachtet wird, „von einem didaktischen Theorie-Praxis-Verhältnis“ auszugehen, in dem „Denken und Handeln als eine Einheit eines komplexen Prozesses der Aneignung, Verarbeitung und Veränderung sozialer Wirklichkeit und der in ihr gemachten Erfahrungen“ begriffen wird (G. KRAUTH)).

In bezug zur Medien-„forschung“ resultiert daraus z.B. die Frage, wie Medien als Instrumente für die Analyse und Dokumentation von Interaktions- und Kommunikationsprozesse in ihren vielfältigen personalen und institutionellen Erscheinungsformen so genutzt werden können, daß die „eigene Kommunikations- und Handlungsfähigkeit“ (KRAUTH) erweitert wird. Hierbei geht es dann auch um die Erschließung der eigenen und fremden Lebenswelten, und zwar im „produktiven Umgang mit Medien“ (KRAUTH). Ein weiterer Aspekt handlungsorientierter Medienforschung zeigt sich in der Dimension der „Gegenöffentlichkeit“, die es mit Hilfe von Eigenproduktionen herzustellen gilt. Schließlich stellt sich für eine so verstandene Medienforschung das Problem, wie in der aktiven Auseinandersetzung mit Medien „Grundlegende Einsichten in die Funktion (massen-)medialer Information und Kommunikation und deren Negierung substantieller Lebensinteressen“ (KRAUTH) ermöglicht werden können.

11. Die Auseinandersetzung um die beiden in Punkt 7–10 skizzierten mediendidaktischen Ansätze lassen folgende Erkenntnisse und Folgerungen (so wie sie sich andeutungsweise in der AG ergeben haben) zu: die wissenschaftstheoretische Reflexion, die den beiden Konzepten zugrundeliegt, bewegt sich in unterschiedlichen Dimensionen. Während einerseits die methodologischen Probleme großen Raum einnehmen (empirische Medienforschung im Gegensatz zur handlungsorientierten Forschung, in der die methodologischen Probleme noch nicht hinreichend reflektiert erscheinen), gewinnen andererseits gerade die „Kontextvariablen“ (im weitesten Sinne) bei einer „kritischen Mediendidaktik“ viel größeres Gewicht. Auch von daher ergeben sich vielfach unterschiedliche Forschungsfragen.

Beide Ansätze wollen nicht als sich gegenseitig ausschließende Positionen verstanden werden. Vielmehr geht es um die noch ungelöste Frage, wo in einem empirisch orientierten Forschungskonzept Handlungsforschung anzusetzen habe bzw. wo sich in einem Handlungsforschungsvorhaben empirisch zu lösende Aufgaben ergeben, wobei allerdings Konsens über die Definition des Forschungskontextes herbeigeführt werden müßte. Dieser Konsens müßte sich sowohl auf methodologische Aspekte (z.B. Frage nach Generalisierbarkeit, Übertragbarkeit, Objektivität usw.) beziehen wie auch auf die Gegenstandskonstituierung des Forschungsvorhabens.

### *III. Zusammenfassende Schlußthese<sup>2</sup>*

12. Ausgehend von der Frage, ob mediendidaktische Forschung nach den Prinzipien empirisch analytischer Vorgehensweise die breite, notwendige Arbeit im Bereich der Mediendidaktik abdecken kann oder ob nicht umgehend die Prinzipien der Handlungsforschung als gleichberechtigte Forschungsstrategie in die Forschungspraxis einbezogen

---

<sup>2</sup> Diese zusammenfassende Schlußthese ist die gekürzte und z.T. veränderte Fassung des für die Pressekonferenz vorgelegten Statements.

werden müssen, spiegelte die Diskussion in der AG relativ deutlich den Stand von Theorie und Praxis mediendidaktischen Arbeitens wider. Während die theoretische Reflexion in ihren verschiedenen Strängen relativ weit vorangetrieben erscheint, schlägt sich diese Entwicklung nur selten in der Praxis nieder.

Im Rahmen dieser Diskussion ging die AG von der Darstellung mehrerer Projekte aus (BBF-Berlin; BTZ-Wiesbaden; FEoLL-Paderborn) aus, in denen sich ein je unterschiedliches Verständnis von Medienverwendung artikuliert. Dieses zeigt sich in unterschiedlichen Vorstellungen von Forschungsinteressen und Forschungsansätzen. Idealtypisch lassen sich drei Verwendungszusammenhänge nennen:

1. Medien als vorproduzierte Träger von Lehrfunktionen (i. S. der Lehrobjektivierung).
2. Medien als vorgefundene Erscheinungen der sozialen und technischen Umwelt (z. B. Massenmedien).
3. Medien als offene Ressourcen für Lernprozesse, d.h. als Bestandteile von offenen Lernsituationen (z. B. Selbstproduktion, Unterrichtsdokumentation usw.).

Diese drei Verwendungszusammenhänge berücksichtigend, wurde die Bedeutung von Medien in Erziehungs- und Unterrichtssituationen für die Zukunft als zunehmend wichtiger eingeschätzt. Die langjährige Trennung der oben genannten Begriffe und Aufgabefelder läßt sich für eine künftige Medienpraxis nicht aufrechterhalten, weil weder unterrichtstechnologische Ansätze noch handlungsorientierte Medienpraxis zu Ergebnissen gelangen, die die strukturellen Unterschiede beispielsweise zwischen Mediendidaktik und Medienpädagogik rechtfertigten. Von daher würde eine kritische Rezeption bisheriger Medienpraxis die Aufnahme von unterrichtstechnologisch angelegten Materialien ebenso berücksichtigen müssen wie die zahlreichen Möglichkeiten, Medien als Selbstartikulationsmöglichkeiten zu nutzen.

Die Chance, die sich hieraus für bildungsreformerische Beiträge aus mediendidaktischer Sicht ergibt, ist aber heute – nicht zu letzt wegen erheblicher Mängel in der Lehreraus- und -weiterbildung – noch weitgehend ungenutzt.

Den hier vom Leiter der AG vorgelegten Thesen liegen folgende für den Kongreß angefertigte Arbeitspapiere zugrunde:

- W. HAGEMANN: Medienevaluation als Unterrichtsforschung mit Lehrern, Bericht über eine empirische Studie.
- G. KOLB: Einige Thesen zum Thema der AG „Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht“.
- G. KRAUTH: Handlungsforschung und kritische Mediendidaktik – theoretische und pragmatische Aspekte handlungsorientierter Medienforschung im pädagogischen Feld.
- G. TULODZIECKI: Möglichkeiten und Grenzen einer empirisch orientierten mediendidaktischen Theorie.
- K. HAGE: Protokoll der Gruppenarbeit.